

特集論文

「考え、議論する道德」の授業づくりとその実践における展開と課題

— 価値の複数性の視点からの道德の授業を通して —

Sociological study of active learning in a Moral Education class through observations
about value from a various viewpoint

船越 勝
FUNAGOSHI Masaru
(教育学教室)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

抄録：近年の道德教育改革の結果、「特別の教科 道德」が設置されることとなり、「考え、議論する道德」という道德の授業のあり方がいま求められている。それは、価値の複数性を前提とした道德の授業ということである。この論文では、この価値の複数性を前提にした道德の授業という視点から、戦後の道德の授業づくりの実践の展開を検討し、そこから求められる「考え、議論する道德」の授業の課題について論じる。

キーワード：道德、コールバーグ、ジレンマ教材、価値の明確化、子ども哲学

1. 道德の授業はどうなっているか

(1) 道德の授業の形骸化

いじめや暴力行為、少年事件が引き続くなかで、中央教育審議会などにおいては、「生きる力」の育成や「心の教育」の必要性が何度も指摘されてきた。ところが、こうした「生きる力」の育成や「心の教育」を実施していくうえで、さらにいえば、2017 年の学習指導要領の改訂により、道德の特別な教科化の実施が計画されるなかで、もっとも重要な役割を担うべき教育活動の一つである道德教育とその統合の中心となるべき「道德」の指導は、残念ながら、学校現場においては、現在、形骸化が進行しているといっても過言ではない。

それは第一に、「道德」の授業で用いられる教材に、リアリティを感じられないものが多いからである。それは、いまを生きている子どもたちの現実感覚とかけ離れた古い教材が使われていたり、現実にはなかなかあり得ない、いかにも“やらせ”だと思わせるような教材が用いられているからである。

したがって、第二に、「道德」の授業では、教師の意図が見え見えとなり、子どもにとっては、全くおもしろくないものになるからである。それは、先に述べた教材の質の問題とともに、1 時間に 1 価値項目を取り上げて、価値を教えるという伝達・注入の授業の構

造からも生まれる。その結果、子どもたちは、教師向けの「答え」と自分の本当の思いが分裂するダブル・スタンダードに陥ることになる。

そのため、第三に、「道德」の授業で学んだことが、子どもたちの行動の変容や「生きる力」の育成につながらないということである。

(2) 「道德の時間」の課題

このような道德の授業の現状は、どのような問題があるのだろうか。そのことに関して、文部科学省の「道德教育のあり方に関する懇談会」報告書は、次のような認識を示している¹⁾。

第一は、「道德の時間」は、「各教科等に比べて軽視されがち」ということである。それは、「道德の時間」の実施状況調査に、学校現場において、必ずしも「道德の時間」が十全な形で実施されているということができないことは示されている。

第二は、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が少なくない」ということである。「道德の時間」では、読み物資料が扱われることが多いが、その際に、教師が「正解」と考えるような読み取りの視点から、登場人物の心情が中心的に読み取られる授業がよく行われている現状があるのである。

第三は、「発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせ

たり書かせたりする授業」が多いということである。道徳の授業は、子どもの内面の成長を促していくことを目的としているものであるから、子どもの発達段階とその特質に即して行われる必要がある。また、先に指摘した教師の「正答」主義的な読み取りの授業から、子どもたちが教師が期待する「正答」を予測し、それに自らの「考え」を合わせていくような授業になってしまうことになるのである。

こうした認識をもとに、中央教育審議会で議論が重ねられ、従来の道徳の時間から「特別の教科 道徳」への改革が行われることとなったのである。

(3) 新学習指導要領における「特別の教科 道徳」の指導における6つの基本方針

では、新しく特別の教科化された道徳の授業は、どのような点を大切にしていけばいいのか。新学習指導要領における「特別の教科 道徳」の指導においては、次のような6つの基本方針が重視されている²⁾。

- ①道徳科の特質を理解する
- ②信頼関係や暖かい人間関係を基盤におく
- ③生徒の内面的な自覚を促す指導方法を工夫する
- ④子どもの発達や個に応じた指導方法を工夫する
- ⑤問題解決的な学習、体験的な学習など多様な指導方法の工夫をする
- ⑥道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実する

とりわけ、「特別の教科 道徳」においては、従来の価値注入式の授業を超えて、「考え、議論する道徳」が目指されているので、その基盤として、こうした基本方針が踏まえられることが大切になってくる。

しかし、これまでの戦後の道徳授業のあり方をめぐっても、様々な改革の試みが行われてきたのも事実である。それゆえ、ここではこれからの「考え、議論する道徳」の授業のあり方を探究していく上で、どのような戦後の道徳授業づくりの実践で、どのような改革の試みが行われてきたのかという視点からその軌跡を検討し、どのような成果と課題が生み出されてきたのかを明らかにしておく必要があると考える。以下、その検討を試みてみよう。

2. 道の「命の授業」の実践

(1) 子どもの生き方に切り込む「力のある資料」の開発

では、価値の複数性という視点から見た、戦後の道徳の授業づくりの実践の軌跡で、注目すべき実践は何か。

このような例として、たとえば、第一に、道（教育技術の法則化運動の全国ネットワーク「道徳授業記録」の略称、現在、TOSS 道徳教育研究会）の実践がある。

その中心的な実践家である深澤久氏は³⁾、まず、次のような流れの「道徳」の授業を批判することから出発する。すなわち、最初に、価値項目と直結し、価値項目に気付かせる発問をする、次に、資料を扱う、その次に、価値項目と直結し、価値項目の大切さを押し込む発問をする、最後に、価値項目と直結した、子ども以外の者の話という流れである。この授業の問題点は、①子どもにとって既知の価値項目に向けて、②授業の全過程でその価値項目と直結した教師の言動が行われているところにあり、氏は、こうした授業を「徳目注入授業」と呼び、これでは子どもたちは本気にならないと批判している。

それは、言い換えると、次のような道徳の授業を拒否したいということである。すなわち、①「フィクション（創作）の世界」を現実の生活にひきずりこもうとする強引さとむなしさ、②多様であるべき個人の感性を、一つの「価値項目」にあてはめようとする非人間性・野蛮さ、③こうしたことから必然的に生まれる、児童の「建前論」の白々しさというものである。それに対して、深澤氏が提案するのは、子どもにとってタメになり、子どもがホンキになり、他者がマネでできる「道徳」の授業である。そして、子どものタメになる授業を創り出すためには、①生命、②環境、③真実、④プラス α などの「道徳」の授業で積極的に扱うべき内容が必要であり、子どもがホンキになるためには、価値項目と直結した発問をクドクドとする必要はなく、心に響く「力のある資料」を開発する必要があるという。

具体例としては、深澤氏が実践した「命の授業」では、まず最初に「あなたにとって大切な人はいますか。それは誰ですか」と問い、子どもたちは家族・友達などをあげる。「皆さん大切な人がいるようです。大切な人の中で、一人だけ頭に浮かべなさい。大切な人が一人、頭に思い浮かべられた人は、ピシッとすると指示をした上で、「その人をお金で値段をつけるとすると、いくらですか」と発問する。当然子どもたちからは数百万・何百億・お金ではあらわせないという意見が出される。そうした上で、お金で測れないほど大切な人間の命について、深澤氏は「人体成分表」という資料を提示し、「科学的に人間の値段を付けると 3000 円です」とし、しかも「文句のある人はいますか」と挑発的に子どもたちに問いを投げかける。これは、子どもたちに非常に大きなインパクトを与える教材であるとともに、教師の挑発的な物言いもあって、子どもたちはゆさぶられて、活発な討論が引き起こされることとなる。すなわち、「これは生きていることを考えていない」「これらのものをあわせても人間は作れない」「生命はこんなものじゃない」などの批判が出されることになるのである。

次に、深澤氏は、隣県の福島県であったいじめで中

学三年生が自殺をした新聞記事を教材として示し、「感じたことを書きなさい」と指示をした上で、言いたい子どもに自由に意見を言わせる。その結果、30人以上の子どもから、「一対一で勝負すればよい。大勢でいじめるのはひきょうだ」「いじめられて黙っているのはよくない。はっきり誰かに言えばよい。」「罪もないのにいじめられてかわいそう」などの様々な意見が出されることになる。さらに、深澤氏は、同じく隣県の群馬県であった日航機墜落事故により父親を亡くした子どもの「お父さんが小さなつばに入ってしまった。ぼくはとてもくやしい」とする、小学校5年生の子どもの悲しみの作文を取り上げた新聞記事を子どもたち全員に配り、教師が範読した上で、「今日の授業のテーマと、感想を書きなさい」と指示をする。子どもたちは、「人間の命（生きている）人の命とはとても大切なものだと思う。つらい事故で父さんを亡くした大輔君がとてもかわいそうになってきた。私のお父さんがもしいなくなったら、私も大輔君と同じ気持ちで、一生『くやしい』という言葉が心にひっかかっていると思う。」「生きていることの価値 日航の方はしかたない死だ。しかし清二君の死は防げる死だったのに。二人ともとてもかなしい話だった。」などの感想が出されることになる。

この授業は、「ある『いじめ』の事実を批判しながら、生命の重さを感じる」が目標に設定されていた。しかし、教師である深澤氏は、「いじめは悪い」とか「命は大切だ」とか一言も自分の考えを口にしていないのであるが、子どもたちは活発に意見や感想を述べた授業になっていたことがこの実践のすごさであった。つまり、先に紹介したように、「徳目注入授業」のような一定の価値項目を教え込むと言うことが徹底して避けられ、子どもたちが自由に自らの意見や感想を述べることで、価値の複数性につながる自由な言説空間が保障されている実践だといえることができる。

(2) 子どもたちの期待される意見形成の仕掛けとクローズドエンドに陥る危険性

このように、道の実践は、ある価値項目を教えることが必要ならば、深澤氏の命の授業に見られるように、「力のある資料」をストレートにおつけて、子どもが感動を持って価値を主体的に獲得することがめざされている。そのためには、①最も大切なことを扱う（生命、環境、真実など）、②事実を示すということの2点が大切にされているのである。

しかしながら、この命の授業の実践には、本当の意味で価値選択の自由が保障されているかという点と検討の余地がある。というのは、命の重さや尊さという誰もが否定できない価値を取り上げた上で、「人体成分表」という一見科学的な資料を提示し、人間の命は

3000円だと挑発して、子どもたちに人間の命にお金はつけられないという意見を引き出した上で、その大切な命が突然奪われることになった「いじめ」と飛行機事故の新聞記事を見せれば、当然子どもたちは、怒りを持って、命の大切さを語ることになるだろう。また、いじめはひょっとしたら、防ぐことができたのではないかという指摘も出てくるだろう。つまり、教師は確かに自分の意見を一言も述べていないが、この授業には「命の大切さ」を語らなければならない必然性や仕掛けが埋め込まれているのである。この点がこの授業がクローズ・エンドに陥る危険性が論理的に含まれているところである。たとえば、この授業ではいじめと比較して、飛行機事故は仕方のないこととされているが、本当にそうか。具体的には、現在飛行機会社でもコスト削減から人員削減の取り組みが進められているが（LCCの会社などはその最たるもの）、機体の保守・点検にもっと人員と時間を割くようにできないかとか、パイロットなどの乗務員の数は適切かとか、乗客の万が一のときの事故から命を守る安全装置はよりよいものを用意するか、事故から命を守る選択肢は多様に考えられるように思われる。そうした多様な問題解決に開かれた問いにこの授業は、必ずしもオープンではないように思われる点が課題だといえることができる。

3. コールバーグのジレンマ授業の実践

(1) 価値の絶対化から価値の選択と相対化へ

道徳の授業実践を価値の複数性（プルーラリティ）という視点から変えていくアプローチを追求していくためには、価値の絶対化から価値の選択と相対化へと転換していくということが必要である。すなわち、従来の道徳の授業実践が、ともすれば価値そのものを絶対化し、それをどう教えていくのかという「価値の注入」の発想に収斂しがちであったのに対して、主体である子どもにとっての価値そのものの意味を問い、複数の価値の競合のなかで、子ども自身が価値を選び取っていくことを重視するのである。

このような例として、たとえば、コールバーグ理論にもとづくモラルジレンマの授業がある⁴⁾。いわば価値相対主義の立場に立っているといえることができ、本稿が検討の視点としている複数の価値の存在と多様性を認め、それらの価値の競合を承認する価値の複数性という視点を持っている理論と実践だと見ることができる。

(2) コールバーグの道徳性の発達と認知能力の発達の理論

コールバーグは、道徳性の発達を認知能力の発達から基礎づけ、道徳教育の目的をより視野の広い道徳的

判断ができることにおいた。その背景には、ピアジェの道徳性の発達理論がある。コールバーグは、そうしたピアジェの理論を踏まえた上で、次のような道徳性の認知能力の発達段階として基礎づけている⁵⁾。

前慣習的水準

段階0 自己要求希求志向

よいことは自分が欲すること、好きなこと

段階1 罰回避と従順志向（他律的道德）

道徳判断は外的、他律的で、自己の行為の外的な結果が人からほめられるか、罰せられるかで決められる

段階2 道具的互惠主義志向

自己の欲求や利益を充足するのに役立つ限りににおいて道徳的になる

慣習的水準

段階3 他者への同調、あるいは、「よい子」志向

他人からほめられたり、他人とよい関係を持とうとする方向で道徳判断がなされる

段階4 法と社会秩序志向

義務を果たし、権威を尊重し、社会的秩序を維持するために伝統的な権威による罰を避けるように同調する中で道徳判断がなされる

段階5 社会的契約と法律的志向

正しい行為は個人的権利を考慮しながら、かつ社会全体から承認されるような形で判断される

段階6 良心または原理への志向

社会的規制に合致するだけでなく、論理的普遍性と一貫性に照らして自己選択した原則に合うかを判断していく中で良心が働く

このような7段階で子どもの道徳性の認知発達をとらえた上で、最終的には正義と公正の視点を獲得させていくことが、コールバーグのジレンマ授業の実践でめざされていることなのである⁶⁾。

(2) ジレンマ授業の実践の実際

コールバーグのジレンマ授業は、こうした道徳的判断力を育成するために、道徳的な葛藤状況を提示し、そのなかでどのような選択を行うかを討論させるというものである。そのための教材が、ジレンマ資料である。このジレンマ資料の要件としては、①お話しはできるだけ単純とする、②オープンエンドである、③道徳的な意味について2つ以上の論点が含まれている、④「主人公は何をすべきか」というように、すべきを用いて、主人公のとるべき行為を意志決定させる、⑤現実の特定個人を傷つけたり、攻撃する場面や状況を設定しない、⑥子どもの必要感に見合ったジレンマにするということが主張されている。

たとえば、中学校1年生「消えたハーモニー」という授業実践を取り上げてみよう⁷⁾。資料は、次のよう

な内容となっている。すなわち、「校内合唱コンクールに向けての練習が、いま一つ盛りあがらない3年F組を舞台にしている。

男子のバスの音取りがうまくできず、まとまりに欠けるクラスを学級委員の俊樹はけん命に引っばる。しかし、念願の夢であった東京学院附属高のサッカー部のセレクションが雨のため順延になってしまい、合唱コンクールの日にちと重なってしまったのである。俊樹がいないと、F組は運動会に続いて合唱コンクールもまた最下位の可能性が高い。俊樹は合唱、セレクションのどちらに参加すべきかで悩むのであった」というものである。

この教材では、「セレクション優先」と「合唱コンクール優先」という2つの判断が埋め込まれている。また、「セレクション優先」は、学習指導要領の道徳編の価値項目「1(5) 自己の向上・個性の伸長」に合致したものであり、他方、「合唱コンクール優先」は、同じく「4(1) 集団の一員としての自覚」に対応したものである。

この二つの判断における予想される理由付けを、先に見たコールバーグの道徳性発達段階に基づいて分析すると、以下のような価値分析表になるという。(表1)

表1 価値分析表

セレクション優先	合唱優先
【段階1 罰回避と従順志向（他律的道德）】	
F 不合格はいやだ。合唱は他の人ががんばればよい。	キ 俊樹が参加しないときっとコンクールに負けよう。クラスでつまはじきにあらうだろう。
G 先生が行ってもよいと言ったから。	
【段階2 道具的互惠主義（自己本意志向）】	
D 自分の希望をかなえるためにはしかたがない。	オ みんなに感謝をされ、よい思い出になる。
E 参加しないと損だ。将来のためになる。	カ 練習の成果を発表するチャンス。参加しないと損。
【段階3 他者への同調、あるいは「よい子」志向】	
B 俊樹一人に左右されるような集団ではだめ。俊樹が合唱に参加しないことで、学級には遺憾感が生まれる。	イ 参加することで、洋楽や級友の依頼・期待にこたえることができる。
C 希望に向かって努力することがたいせつ。	ウ 参加しないと集団に迷惑がかかる。自分勝手な行動は許されない。
	エ 希望する学校のセレクションを受けたにしても、俊樹は後ろめたさや悔いを感じるだろう。
【段階4 法と秩序志向】	
A 希望を実現したい。個性を伸ばしたいという願いを阻害することは個人の尊厳を侵す。	ア 学級委員としての責任、義務よりも個人的なことが優先されるならば、集団の秩序は保たれない。

【注】※表中 A～G、ア～キの記号は分類を表わす。

そして、「セレクション優先」と「コンクール優先」の理由付けを、実践の初発の段階、中間段階、最終段階における人数の変化で表したものが以下の表2である。

このような実践での理由付けの変化に見られる子どもたちの道徳的な判断と道徳性の発達は、「初発と最終で道徳性の段階で上昇を示した生徒は、33名中15名（段階1から段階2が5名、段階1から段階3が2名、段階2から段階3が7名、段階3から段階4が1名）であることがわかる。段階の下降を示した生徒は1名のみであった。（段階3から段階2）初発と最終の段階分布を比較したところ統計的に優位な差が認めら

表2 理由づけ出現頻度

セレクション優先					合唱コンクール優先				
段階	分類 ^{*1}	初	中	終	段階	分類	初	中	終
4	A		1 ^{*2}	1	4	ア			
3	B	1		6	3	イ ウ エ	6 1	5 2	2 5 2
2	D	2	9	8	2	オ カ	4 1	6 2	3 2
1	F G	5 1			1	キ	2		1

* 1 英字・片仮名は表1の記述分類を表わす。

* 2 数字は人数、空白部は0人を表わす。

れ（中略）、授業実践『消えたハーモニー』は、生徒たちの理由付けにみられる道徳性の段階を第一次から第二次にかけて質的に高めたということができよう」と評価されている。

(3) ジレンマ授業の成果と課題

この「消えたハーモニー」の教材に基づくモラルジレンマ授業は、次のような長所を持っている。それは、第一に、資料に示された話が短く、単純なものであり、また、日常生活においてもよくあるような事象が取り上げられているので、教材の世界に共感的に入り込みやすい、第二に、その話のなかに競合する2つの価値が、「主人公は何をすべきか」というように、主人公のとるべき行為を子どもたちが考え、議論し、意志決定すべき選択肢（「セレクション優先」と「コンクール優先」）として示されているので、子どもたちは自分の道徳的判断を形成しやすい、第三に、オープンエンドなので、子どもたちに価値の押しつけや注入を行わない、等が考えられる。

しかし、他方で、授業者の側は高く評価しているこの実践にも、次のような問題点があるように思われる。第一は、「セレクション優先」と「コンクール優先」という二項対立図式で選択を迫ることは、わかりやすさの反面、第3、第4の選択肢を子ども自身がつくる可能性を塞ぎ、子どもたち自身の道徳的判断の枠組みを狭めてしまうことになるということである。

第2は、授業の初発の段階から最後の段階まで、「セレクション優先」と「コンクール優先」という子どもの選択した価値判断がほとんど変わっていないということである。つまり、「セレクション優先」の子どもは最後まで「セレクション優先」、「コンクール優先」の子どもは最後まで「コンクール優先」のままであった。また、第一次終了後から第二次終了後での変化で見ると、確かにそれぞれの選択肢を選んだ理由は、少しずつ変化、発展しているかも知れないが、「コンクール優先」は14名全員がそのままであり、「セレクション優先」の子どもも、19人中18人は「セレクション優先」のままであった。このことをどう見るかということである。

理由は断定的には言えないが、第1に、第一次の授

業展開で行った自己の判断・理由を確認し、他者の判断・理由に触れる討論を行う第二次の授業展開は、ほとんど子どもたちの道徳的判断を覆すような影響を与えなかったということは言えるので、まずはそうした第二次の授業展開の内実を問うことが必要だ。第2に、二項対立図式で選択した選択肢の縛りが強かったということと、それをまた二項対立図式で議論しても、自らの判断・理由を相対化する契機につながりにくいということではないか⁸⁾。

第3に、この授業はコールバーグの道徳性発達段階からすれば、7段階の内、価値分析表にあるように、第4段階までしか想定されていないが、そうした教師の側による枠組みの設定が子どもの道徳的判断の自由な表現や発展に制約を加えているのではないか。たとえば、この授業では、最も高い段階とされている段階4の法と秩序志向において、「合唱優先」では、「学級委員の責任、義務よりも個人的なことが優先されるならば、集団の秩序は保たれない」とされているが、これをそのまま受け止めると、集団によって個人の自由意志が否定される全体主義的な社会となってしまうかねない危険性がある。また、「セレクション優先」の方は、「希望を実現したい・希望を伸ばしたいという願いを阻害することは個人の尊厳を侵す」とされているが、個人の尊厳の尊重は最優先されるべき事柄ではあっても、しかし同時に、集団の置かれている事情へのいっさいの配慮がない判断は、実際可能なのか。これは、先にも指摘したように、2つの競合する価値に裏打ちされた選択肢を選ぶという行為は、わかりやすさの反面で、どうしても無理があるのである。

むしろ、正しい行為は個人的権利を考慮しながら、かつ社会全体から承認されるような形で判断されるという段階5の社会的契約と法律的志向のレベルで考えさせる必要がある。たとえば、学級委員の俊樹が、自分にとっての今回のセレクションの意味を学級集団にしっかり語って、みんなの理解を得ようとするとか、当日は参加できないにしても、それまでは練習に積極的に参加して、クラスの勝利とよりより成績の達成のために力を注ぐとかの選択肢が生まれてくる可能性が広がるからである。

「考え、議論する道徳」の授業実践をさらに発展させていくためには、こうしたジレンマ授業の内包する課題を踏まえた道徳の授業実践をさらに追究していくことが求められているのである。

4. 「価値の明確化」による道徳の授業実践

(1) ラスやメルル・ハーミン等による「価値の明確化」の提唱

価値の絶対化から価値の相対化への転換という、価値の複数性の視点からの道徳の授業実践へのアプ

ローチにおいて、「価値の明確化」の実践も注目される⁹⁾。この実践は、アメリカの道徳教育の革新的アプローチを背景にもつもので、品性教育(character education)やコールバーグ派の実践と並んで、「アメリカの道徳教育の三大潮流」の一つを構成している。この「価値の明確化」の主唱者に、ラスやメルル・ハーミン、キルシェンバウムなどがいる。主著には、『道徳教育の革新—教師のための「価値の明確化」の理論と実践』(ぎょうせい、1991年)があるが、それをわが国の道徳の授業実践にも取り入れたものである。

この「価値の明確化」の実践は、諸富祥彦氏によれば¹⁰⁾、従来の価値を教えるタイプの「道徳」の授業と違って、①「自分づくり」の力、②自分で問題を発見し解決する力という2つの力を身につけさせることをめざしたものであるという。前者の「自分づくり」の力とは、いいかえれば、「自立」と「自己責任」の感覚のことで、具体的には、「自分の生き方を自分で選び取る力」「自分の人生を自分でつくりあげていく力」などのことを意味する。それに対して、後者の自分で問題を発見し解決する力とは、いいかえれば、問題場面における「意志決定力」のことである。

(2)「自分づくり」を支援する道徳の授業モデルと実践

前者の「自分づくり」を支援する授業のモデルは、A型(基本型)と呼ばれ、次のようなパターンをたどるとされる¹¹⁾。すなわち、①資料を提示して、子どもの思考を刺激する、②一人でじっくりと「価値のシート」に取り組みせ、自分や自分の価値に気づかせる、③小グループでの「聴き合い」活動で、それぞれの考えを認め合い、理解し合う、④小グループで出た意見をクラス全体で共有する(シェアリング)、⑤もう一度一人でじっくりと「価値のシート」に取り組みさせる、⑥気づいたことを「振り返りシート」に記入し、何人かに発表させるというものである。

A型の授業の具体例としては、以下のような「しあわせとはなに」を示した資料を基にした授業がある。

しあわせってなに
夏の太陽
それとも ふりつづいた
雨のあとの太陽だろうか

しあわせってなに
勝つことそれとも
ベストをつくすことだろうか

しあわせってなに
つぎつぎと成功をおさめること
それとも
できないとあきらめていたことを

やりとげることだろうか

しあわせってなに
ほしいものを すべて手にいれること
それとも
ほしいものを さがし求めることだろうか

しあわせってなに
王様のように
思いのままにできることだろうか
それとも
たいせつだと思ったら
勇気を出してやってみることだろうか

しあわせってなに
人気者になること
それともひとりぼっちで悲しいときに
誰かが気づいて
心配してくれることだろうか

しあわせってなに
なにかを やりとげること
それとも
なにかに取り組みはじめることだろうか

しあわせってなに
自信を持つこと
自分を大切にすること
そして
自分と同じくらい
ほかのひとも 大切にできること

この授業では、一番最後の連は子どもたちに示されていない。そして、子どもたちは、それ以外の連の14の答えから選択してもよいし、自分なりに新しい答えをつくり出してもいい。授業では、子どもたちの選んだ答えは、「ひとりぼっちで悲しいときに誰かが気づいて心配してくれること」が9名(男子2名、女子7名)、「あきらめていたことをやりとげる」が7名(男子5名、女子2名)、「ほしいものを探し求める」が5名(女子5名)、「ほしいものを手に入れる」4名(男子4名)、という結果であった。また、「王様のように思いのままにできること」を選んだ子どもも1名(男子)いたという。

こうして選択した自分の考えをグループや全体でシェアし、他者の考えと出会うことを経験しながら、もう一度自分の考えを振り返り、終末で、子どもたちに隠されていた最後の連を読み聞かせて授業は終わるというプロセスを辿る。

このように、価値の明確化の実践のうち、A型の

授業は、自分の選択した価値以外との出会いと対話の機会も、他者との交流のなかで追究されるが、しかし、最終的にめざされているのは、自分自身の振り返りのなかで、自分自身の価値の序列を意識化し、そのなかから自分自身が最も大切にしている価値を選択し続けることである。つまり、比較する対象は、コールバーグのジレンマ授業のように自己の外部に存在するのではなく、あくまで自己の内部に存在するのである。だから、自分づくりの支援につながっていくのである。

(3) 「問題を発見し解決する力」を育む道徳の授業モデルと実践

それに対して、後者の「問題を発見し解決する力」を育む授業のモデルは、B型（応用型）と呼ばれ、次のような構成要素からなる¹²⁾。すなわち、①切実な「問題」を提示する、②子どもに「判断」と「選択」の機会を与える、③「話し合い」のなかで自分の選択を再吟味させる、④自らの選択の結果を「体験的に理解」する場を与えるというものである。

このB型（応用型）には、次のような事例がある。たとえば、地元で釣り客によるゴミのポイ捨てが大きな問題になっていることを示す資料を読んだ上で、経済的な打撃を被ることにもなる、『釣り禁止』にしないで漁港をきれいにする方法はないだろうか」という課題を価値のシートで示す。

子どもたちは様々な方法を考え、理由とともに発表するが、それは具体的には次のようなものが出された。たとえば、「ゴミ箱を置く（ビニール袋を配る）」、「見回りをする（見張りをつける）」、「期間を決める」、「釣り具以外持ち込まない」、「ゴミを捨てたら罰金」、「監視員をつける」、「ゴミになりそうなものの持ち入りを禁止する」などである。次に、それぞれの方法にどのような「欠点」や「困るであろうこと」がないか検討し、発表する。最後に、「今日の授業で感じたこと考えたこと」を書いて、授業は終わるというものである。

このように、モラルジレンマ授業や「価値の明確化」の実践のような、価値の複数性を認め、価値の相対化を志向する実践は、子どもの価値形成の自由を認めている点で、従来の道徳の授業と比較して画期的であるが、ポストモダンのもとでの「何でもあり」の価値相対主義に絡め取られる危険性が常にあることを意識しておく必要がある。だからこそ、子どもたちの価値選択・意見形成の過程を常に他者と自己とに開いておき、不断の問い直し・選び直しの過程を位置付けておくことが大切なのである。

5. 体験的参加型学習と道徳の授業実践

(1) 態度や行動能力の形成と体験的参加型学習

これまでの道徳の授業実践の課題として、先に述べたように、道徳の授業が建前のレベルにとどまっていた、なかなか態度形成や行動の変容につながらないということがあった。それは、道徳の授業が単に知識の獲得にとどまるのではなく、態度や行動能力といった人格形成に関わっているという特質から、最も本質的な問題を孕んだ大きな課題である。そうした点から、子どもの体験や参加にひらかれた実践である体験的参加型学習による道徳や人権教育の実践とそのための教材についても注目が集まってきた¹³⁾。ここでいう体験的参加型学習とは、国際的な人権教育運動のなかで開発されたもので、それが近年道徳教育のなかでも試みられ始めている。このような体験的参加型学習の特徴は、①授業のなかで、座学による知識理解を中心とするのではなく、主体として参加し、具体的な体験や活動を行う、②活動や体験を通して、世界や他者と自己との関係を意識化し、自分や自分の価値観への気づきを深める、③そのことを通して、行動や自己の変容に結びつくということである。

(2) 体験的参加型学習のリアリティ

体験的参加型学習の授業実践の具体的な事例を見ると、たとえば、視覚障害者になってみるというブラインド・ウォークや熱気球に乗っているという状況設定で、墜落を防ぐためにどの権利から捨てていくかというバルーン・アクティビティなどの教材が知られている。

これらの中で最も有名な教材であるバルーン・アクティビティ（権利の熱気球）は、具体的には、①きれいな空気を吸う権利、②遊べる（休養できる）時間を持つ権利、③自由にできるお金を貰う権利、④毎年、旅行をして休暇を楽しむ権利、⑤みんなと異なっていることを認められる権利、⑥正直な意見、本当の気持ちを言う権利、⑦いじめられたり、命令されたりしない権利、⑧私だけの部屋を持つ権利、⑨毎日、十分な食べ物ときれいな水を得る権利、⑩人を愛する権利などの権利のカatalogが示され、その中から、自分のいらないものを捨てていき、最終的に最も必要な権利を選択するという実践である。当然、どれを捨て、どれを残すかという点についていうと、子どもたちによって異なる選択がなされる。日々塾や習い事などに行かされて、それに伴うストレスを抱え込んでいる子どもであれば、②遊べる（休養できる）時間を持つ権利を最終的に残すものとして選択するかもしれない。また、子どもの貧困が日本でも大きな問題になっているが、貧困な家庭生活のなかで必ずしも十分食事を得ることができない子どもであれば、③自由にできるお金を貰

う権利や⑨毎日、十分な食べ物ときれいな水を得る権利を選択するかもしれない。さらには、虐待されるなど親の愛を十分得ることができない中で育ってきた子どもであれば、⑩人を愛する権利を選択するかも知れない。

このように、一人ひとりの子どもは自分の生活のコンテクストに基づいて、必然性を持って選択するのであり、一人ひとりの選択は「正解」などないのである。だから、子どもたちはこの授業を通して、一人ひとりとは異なるのだという人間の多様性を学んでいくことができる。そのためには、子どもたちに示される権利のカタログが発達段階にふさわしいもの、子どもにとってリアルさが感じられるものである必要がある。同時に、そのことを語り合う場が何でも言える自由で安心感が感じられる空間でないと、本音の議論ができないだけでなく、単なる遊びで終わってしまう危険性もある。このような体験的参加型学習とその教材は、自分自身で価値を選択していく中で、自分自身がどのような価値の序列を持っていて、そのなかでどのような価値にこだわっているかに気づいていくという、先に見た価値の相対化の傾向を持っている。また、とりわけ「価値の明確化」の実践のA型の実践と共通した構造を持っているとも言える。だからこそ、価値の変容にもつながりやすい面があるのである。

しかし、他方で、視覚障害者はすべてかわいそうな人々であるとか、権利は捨てるものという誤った認識を育てる危険性があるし、状況設定の人為性が表に出ると、これもまた“やらせ”や遊びに見えてくる可能性があるのである¹⁴⁾。

6. 金森俊朗氏の「いのちの授業」

(1) 視点としての「いのちの授業」

道徳の授業の改革の試みとして、次に取り上げたいのは、いのちを視点としながら、道徳の時間だけでなく、各教科や、特別活動や総合的な学習の時間を中心とした教科外活動においても実践を追求していく金森俊朗氏の「いのちの授業」の実践である¹⁵⁾。

たとえば、金森氏は、国語の時間では、たとえば、「包む」という漢字を取り上げ、この漢字が赤ちゃんがお母さんの子宮の中で、優しく包まれて、守られている様子から生まれたものであるという点を指摘し、漢字の学習を単なる漢字を覚える学習から、いのちに対する母親の愛を教えることを重ねて指導している。

また、学級のすべての子どもの等身大の人体図を作成することを通して、その過程で、その子どもが今日に至るまで、様々ないのちの危機を乗り越えながら、その子にかかわる様々な人々の暖かい関わりのおかげで、成長することができたことを改めて聴き取り、学級のみんなと共有・理解するなかで、一人ひとりのい

のちの尊さを確認するとともに、学級の仲間とのつながりを育んでいく実践を行っている。

さらには、金森氏は、川への飛び込みやどろんこサッカーなど、自然と体との一体感を感じさせつつ、いのちの輝きや生きていることのすばらしさを実感させる実践も行っている。これは、こうしたいのちの肯定的な意味を子どもたちが確証していないと、その大切ないのちが何の前触れもなく突然奪われてしまう「死」の意味を学ぶことができないからである。したがって、こうした金森氏の川への飛び込みやどろんこサッカーの実践は、そのフロンティアと言われている氏のデス・エデュケーション（死への準備教育）の実践と表裏一体となっているものだとすることができよう。

(2) いのちの授業の実践領域とカリキュラム

このように、金森俊朗氏の「いのちの授業」の実践は、「いのち」を視点にして、教育課程全体のなかで、様々な興味深い教材を開発して、展開されている実践であるが、その「いのちの授業」のカリキュラムと実践は、まとめると次のような6つの領域から構成されていると言える。

①「心をひらき仲間とつながる」学習

日記 → 朝の自由スピーチ、班日記 → 手紙ノートと心のリレー

川での飛び込み

花いちもんめ、騎馬戦、おしくらまんじゅう、エスケン

どろんこサッカー

友だち、山、川、土、水、どしゃぶりなどとのボディ・コミュニケーション

給食の食材と向き合う

私たちは膨大な種類と量のいのちを食べて、生かされている存在であることを知る。

青空給食

②「いのちの、でっかいつながり」の学習

チョウの一生 生と死の世界との意識的な出会い

近藤久美子著『つちらんど』、『のにつきー野日記』（共にアリス館）の学習

死んだ鳥を埋め、土の生物を見る

りんご園の浦野さんと共に 土といのちが結びつく

ニワトリのいのちを絶って食べる

いのちを奪っていることへの不感症

いのちを奪っている私たち自身と奪われている生きものたちに自覚的に向き合う必要がある。

③私たちが誕生させてくれた「いのちのリレー」の学習

誕生のルーツといのちのリレー

自分、兄弟、父、母、祖父母それぞれがどうやって生きてきたか、どうやって誕生したか、家族への聞き取り調査をする

漢字の起源から考える

人は誰かを好きになる

いのちの誕生までのドラマ

赤ちゃんをみごもったお母さんを招く（佐々木嘉子さん）

「私の個性・人体図」の学習

④一人ひとりの生き方・生き様の学習

末期ガン患者が「死」を語る（泉沢美枝子さん）

死と向き合い、ぎりぎり生きている人から学ぶ（種村エイ子さん）

死を見つめ生を語るボードビリアン（マルセ太郎さん）

両足を切断しても、マラソンに夢をかける（相馬靖雄さん）

筋ジストロフィーと共に生きる（渡辺善行さん）

⑤家族の死と死者が残した贈り物の学習

光美由の語り

学びのリレー「一つの花」

「一人の死は、一人の死ではなかった」

⑥いじめ・飢餓・戦争の学習ーいのちをめぐるミクロ

とマクロのポリティクスー

3年 戦争学習

4年 東南アジアの森林伐採などを調べる「ゴミから地球を考える」

このような、金森氏の様々な実践は、道徳の授業として、実際のリアルな現実を教材に数多く用いているところに大きな特徴があり、その点が先の体験的参加型学習の教材の擬似的なリアリティと大きく異なるところである。また、展開の幅広さは違うが、深澤久氏が事実拘った点と共通するとも言える。

また、金森氏の「いのちの授業」は、このようないのちを視点として教育課程全体を改造しようとするものであり、「総合的な単元学習」としての道徳の授業を志向しているといえることができるだろう。

7. 「子どもの哲学」による道徳の授業づくり

(1) 「子どもの哲学」とは

最後に、このような戦後の道徳授業改革の成果と課題を踏まえた上で、「考え、議論する道徳」の授業のあり方を検討していく上で、重要な手がかりを与えてくれているものの一つに、近年の「子どもの哲学」の実践がある。

「子どもの哲学」とは、杉田正輝氏によると¹⁶⁾、特定の方法が確立している訳ではないが、次のような4つの特徴を持っている。

①子どもたちに、「答えのない問題」を出させる。

②それをみんなで一緒に議論しながら考える。

③その際、発言者の言葉をよく聴くことを徹底する。誰がどんなことを言っても、真面目に受け取り、バカにしたりしない。敬意をもって受け取るように指

導する。

④話すときは、「なぜならば」と根拠づけるよう意識する。単語だけで答えないで、文の形で発言させる。

こうした4つの特徴は、ソクラテスの対話法に代表されるように、まさに哲学するという営みを示しているといえることができる。

(2) 「子どもの哲学」の実践

では、実際の学校現場で、どのような「子どもの哲学」の実践が行われているのか、具体的な実践例を見てみよう。

以下は、関東学院小学校で行われた杉田正輝氏による小学校5年生の授業の記録である¹⁷⁾。

T: ジャあ次のテーマをちょっと聞いてみましょう。

S1: 人間。

T: 人間、はい。なるほど。それはどういうこと?

S1: たまに、何で生まれてきたんだろうと思う。

T: そういうこと考えたことある人って他にいますか?

SA: (あるあるある)

T: ああ、結構あるんですね。何かそれについて自分の意見、簡単でもいいけど、何か思うことが言える人がいるかな?

S2: えー、僕はねー、神様に選ばれて生まれてきたんだと思う。

T: はあはあ、何で生まれて来たのかって言ったら神様に選ばれたからだ。なるほど。

S3: えっと、神様が選ばなかったら生まれてこなかったって言う意味?

S4: この世に必要なから生まれて来た。

S5: 必要だから神様が選ぶ?…意味わかんねーよ。

T: なるほど。

S6: S2に対して質問なんだけど。あの一、人間は選ばれしものって言って、生き物を乱獲したらこの世から生き物が消え去る。

S7: あ、人間って選ばれたとか言ってますけど、大人になったら、…。えっと、あの、地球上に良い人もいれば悪い人もいるから、選ばれたっていうのは良い意味で選ばれたわけじゃない。

T: なるほどねー。良い意味だけで選ばれた訳ではない、かあ…。

S8: 特技とかあるんじゃないの? そういう人には、自分にしかできないもの。

S9: えっと、良い人ばかり生まれても、僕は意味がないって思うんですよ。悪い人がいなかったら、学べないとか…。

S10: あ、何か人間って生まれる時には、何か自分だけにしかできないそういう技とかを持って生まれてくるわけで、それに気付いていない人がそれを悪用し

てしまって悪いことになってしまったり、それに気付いている人が何か良い、自分のもつ力を人の役に立つことに使っている。

T：うんうん。

S10：やっぱり、神様に頂いたものを悪用する人が出てきちゃうから…。

T：なるほどね。神様から頂いたものは良いものなの？とすると、元々は。

S10：元々は良いんだけど悪用する人がいるってことね。わかりました。

S11：えっと、人間的に、悪い心を持っていると思いますよ。

SA：(笑)

T：人間は？ああ。なるほど。これ、質問ない？はい。

S10：それを抑えられない人が本当に悪いんじゃないかと思う。

T：ああ。でもそうだとすると、何でそう思うのかもちょっと聞きたかった。

S11：だって、だって、必ず法律とかで禁止されていることやるじゃないですか。

SA：(やんねーよ)

T：ああ、人間はね。

S11：やるでしょう？

SA：(笑)

T：それはやる人が必ずいるってこと？どっかに。

S11：うん。だって、必ずちょっとだけ悪い心を持っている人がいると思います。

T：なるほどね。悪い心を持っている人が必ずいるはずだと。はい。

S12：さっき S6 くんが、悪い人が警察がいるのに悪いことをするのはおかしいって言いましたけど、自分は何か、昔の特徴と言うか、ずっと昔から同じ人間なんだから、何か特徴みたいなのが残っちゃってて…。

T：あ、残っちゃっている。あ、昔は残酷だったからってこと？で、そういうのが残っちゃっているってこと？ああ、なるほど。そういうのは少し残っているのは、もしかしたら原因かもしれないよねってことだね。

以上が授業のなかで行われた「子どもの哲学」である。先の「子どもの哲学」の特徴に沿って、この授業記録を見てみることにしよう。

第一に、小学校 5 年生の子どもの S1 から、「人間は何で生まれて来たのか」という「答えのない問題」が出されていることである。

第二に、その問題について、「みんなで一緒に議論しながら考える」こと、すなわち、非常に真摯な話し合いが行われていることである。しかも、「人間が何で生まれて来たのか」という人間の存在根拠や生きることの意味という根源的な問いかけに対して、神に選ばれた存在であるという意見やそれに対して、人間と

動物の平等性の議論、性善説と性悪説をめぐる議論、悪人が存在することの学習上の意義など、とても 5 年生と思えないような深い思考と議論が行われている。

第三に、まず教師が良き聴き手として、子どもたちの発言を共感的に受け止めている。それは、たとえば、「はい。なるほど。」とか、「はあはあ」とか、「なるほど」とか、「うんうん」とかの子どもの発言を受け止める言葉の多様さに表れている。また、子どもたちもまた、仲間の発言をよく聴いているからこそ、「S2 に対して質問なんだけど。」とか、「さっき S6 くんが」とか、仲間の意見に対して、率直に敬意をもって、自らの意見や質問を展開することが可能になっているのである。

第四に、話すときは、「なぜならば」と根拠づけるよう意識するということであるが、それは、たとえば、「だって、だって」とか、「うん。だって」などの子どもの言葉からも、そうした対話と哲学が実現されていることは明らかである。

こうした「子どもの哲学」の実践は、まだ始まったばかりである。しかし、海外の理論的動向も含めて、少しずつ理論と実践の研究が始まっている。この「子どもの哲学」の実践は、コールバーグのジレンマ授業にも関連するが、哲学的な知識と理論を背景にして、道徳的な思考枠組みを育てるところにある。しかし、コールバーグのジレンマ授業のように、二項対立図式にはまっていないところが、より複数性が担保され、より多様な思考に開かれたオープンエンドの道徳の授業づくりに対して、大きな可能性を提起していると言える。

8. 「考え、議論する道徳」の授業実践のため

以上、深澤久氏が「徳目注入授業」と批判した、価値の注入に陥りやすい道徳ではなく、複数性という視点から、多様な道徳的価値に開かれた道徳の授業実践のこれまでの展開を、具体的な授業実践の事例も取り上げながら、検討してきた。

そこからもわかるように、これまでの道徳の授業実践の展開の歴史には、「徳目注入授業」とは異なる、多様な価値形成に開かれた授業実践の成果が数多く生み出されてきていることである。価値の絶対化だけでなく、価値の相対化を越えていくためには、他者に「聞かれた価値の相対化」、ないしは、上田薫氏の言葉を借りれば、「動的相対主義」の視点が重要になるなど、さらに検討の求められる課題も存在するが、これらの授業実践の成果を学び、これから求められる「考え、議論する道徳」の授業実践のさらなる創造のためには、具体的に活用したり、発展させていくための数多くのヒントがあることが明らかになった。

今後は、こうした成果や課題のさらなる洗い出しや

代替案の検討も含めて、「特別な教科道德」が提起している「考え、議論する道德」の授業実践のあり方をめぐって、引き続き検討を続けていきたい。

注

- 1) 文部科学省編『「道德教育のあり方に関する懇談会」報告書』、2013年参照
- 2) 文部科学省著『小学校学習指導要領解説特別の教科道德編』2017年、及び『中学校学習指導要領解説 特別の教科道德編』2017年参照。
- 3) 深澤久編著『命の授業－道德授業の改革をめざして－』明治図書、1990年参照。
- 4) 荒木紀幸編著『モラルジレンマ授業の教材開発』明治図書、1996年、同『道德教育はこうすればおもしろい－コールバーク理論とその実践－』北大路書房、1988年、同『続道德教育はこうすればおもしろい－コールバーク理論の発展とモラルジレンマ授業－』北大路書房、1997年などを参照。
- 5) 同上。
- 6) こうしたコールバークの理論枠組みに対して、フェミニズムの視点からその男性中心主義を批判し、ケアの視点を提起したギリガンの提起がある。詳細は、以下の文献を参照されたい。ギリガン著『もう一つの声』川島書店、1986年参照。
- 7) 荒木紀幸編著『続道德教育はこうすればおもしろい－コールバーク理論の発展とモラルジレンマ授業－』北大路書房、1997年、84-95頁参照。
- 8) こうしたジレンマ授業の持つ二項対立図式の問題点を鋭く批判したものとして、宇佐美寛氏の所論がある。たとえば、宇佐美は「われた花びん」という資料を例に取り上げ、「この『ジレンマ資料』が示している事態は、異常であり、不健全である」し、また、「ディレンマにおいて、選択肢のどちらかを『全か無か』で選ぶというのは、低劣な思考」だとした上で、二つの選択肢の統合を図ったり、別の選択肢を検討したりと、「広く多面的に考えること」を行う「ディレンマくだけ」の必要性を指摘している。(宇佐美寛『「ジレンマ」くだけ、『道德授業改革のためのアピール』『授業研究』352号、1990年、163－175頁、及び、宇佐美寛著『「道德」授業における言葉と思考－「ジレンマ」授業批判－』明治図書、1994年を参照されたい。)
- 9) ラス、メリル・ハーミン他著『道德教育の革新－教師のための「価値の明確化」の理論と実践』ぎょうせい、1991年参照。
- 10) 諸富祥彦著『道德授業の革新－「価値の明確化」で生きる力を育てる－』明治図書、1997年参照。
- 11) 同上。
- 12) 同上。
- 13) 喜多明人他編『人権教育をつくる』大月書店、1997年参照。
- 14) 八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』大月書店、1999年参照。
- 15) 金森俊朗著『いのちの教科書』角川書店、2003年参照。
なお、金森氏の著書としては、他にも『太陽の学校』（教育資料出版会、1988年）、『性の授業 死の授業』（村井淳志と共著、教育資料出版会、1996年）、『町にとびだせ探偵団－おコメと水を探る』（ゆい書房、1994年）、『希望の教室』（角川書店、2005年）、関連する著書としては、種村エイ子著『「死」を学ぶ子どもたち』（教育資料出版会、1998年）、NHK「こども」プロジェクト著『4年1組命の授業』（NHK出版、2003年）などがある。
- 16) 杉田正輝『「子どもの哲学」の可能性』『関東学院大学人間環境研究所所報』第11号、2013年参照。
- 17) 同上。